

Watermann, Rainer

Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 4, S. 356-370



Quellenangabe/ Reference:

Watermann, Rainer: Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 23 (2003) 4, S. 356-370
- URN: urn:nbn:de:0111-opus-57635 - DOI: 10.25656/01:5763

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-57635>

<https://doi.org/10.25656/01:5763>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder andernweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

30116 (05) ZSE

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

23. Jahrgang / Heft 4/2003

72116, 100 30.25 00

Schwerpunkt/Main Topic

Schule und politische Sozialisation *School and Political Socialization*

Rainer Watermann, Monika Buhl

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Schule und politische Sozialisation

Introductory Remarks to this Issue's Focus: The Role of Schools for Political Socialization 340

Peter Noack

Schultypspezifische Variation politisch-sozialer Toleranz – nur eine Frage der Selektion?

Variation in Students' Socio-political Tolerance Between School Types – Just a Selection Effect? 343

Rainer Watermann

Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht

Discursive Teaching Style and Attainment of Multiple Goals in Civic Education Classes 356

Christine Schmid

Fördert der Schulunterricht an Gymnasien das politische Interesse von Jugendlichen?

Does Civic Education Promote the Political Interest of High-School Students? 371

Monika Buhl	
Schulqualität und politische Sozialisation. Individuelle und klassenbezogene Zusammenhänge des Schüler-Lehrer-Verhältnisses mit Aspekten politischer Identität	
<i>School Quality and Political Socialization. Individual and Class Level Associations Between Student-Teacher-Relationship and Aspects of Political Identity</i>	385

Beiträge

Christian Babka von Gostomski	
Einflussfaktoren inter- und intraethnischen Gewalthandelns bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen	
<i>Determinants of Inter- and Intra-Ethnic Violence Among male German, Turkish and Eastern Resettler Adolescents</i>	390
Michael Feldhaus	
„Remote control“ durch das Mobiltelefon – empirische Ergebnisse zu einer neuen Qualität in der Soziologie der Erziehung	
<i>Remote Control – the Use of the Mobile Phone in the Family</i>	416

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechung

A. Ittel über H. Uhlendorf und H. Oswald (Hrsg.) „Wege zum Selbst“	433
L. Stecher über H. Reinders „Jugendtypen“	435
A. Hadjar über C. J. Tully „Mensch – Maschine – Megabyte“	437

Aus der Profession/Inside the Profession

Tagungsbericht

Über ein deutsch-französisches Kolloquium und das Werk Pierre Bourdieu berichtet M. Rieger-Ladich	439
---	-----

Magazin

Eine Internet-Debatte über „Qualitätsstandards qualitativer Sozialforschung“	443
--	-----

<i>Veranstaltungskalender</i>	445
-------------------------------------	-----

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	445
---	-----

Redaktionsmitteilungen

Über den Eingang und die Begutachtung von Manuskripten	
Ausschreibung des Themenschwerpunktes „Gesundheitsforschung in Geschlechterperspektive“	447
Ausschreibung des Themenschwerpunktes „Bildungsmöglichkeiten: Die Rolle der Schule“	448

Liebe AbonnentInnen,

ab 1. Januar sehen wir uns leider gezwungen, die Bezugspreise zu erhöhen. Ab 2004 kostet das Abonnement € 67,-. Die Versandkosten betragen € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht

Discursive Teaching Style and Attainment of Multiple Goals in Civic Education Classes

Der Beitrag untersucht die Wirksamkeit eines diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft im Hinblick auf das politische Lernen und die Förderung demokratischer Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe. In bisherigen Untersuchungen, die in der Regel auf Schülerwahrnehmungen des Unterrichts basieren, konnten positive Effekte diskursiven Unterrichts nachgewiesen werden. Eine Kritik an diesen Arbeiten besteht allerdings darin, dass in ihnen keine analytische Trennung der psychologischen (Individualebene) und der von den Schülerinnen und Schülern geteilten Umwelt (Klassenebene) vorgenommen wurde. Diesen Kritikpunkt aufgreifend, wurden mit den bundesdeutschen Daten aus dem Projekt „Civic Education“ (N = 3191 aus 154 Klassen) mehrebenenanalytische Berechnungen durchgeführt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene das politische Wissen und demokratische Einstellungen, soweit sie positive Einstellungen zu Rechten von Ausländern und Frauen betreffen, positiv beeinflusst. Bemerkenswert ist, dass die Effekte auf Klassenebene auch dann erhalten bleiben, wenn für die Schulform und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft kontrolliert wird.

Schlüsselwörter: diskursiver Unterrichtsstil, Mehrebenenanalyse, Kontexteffekte

This article explores the effectiveness of discursive teaching styles with respect to eighth-grade students' political content knowledge and the cultivation of their democratic attitudes. Previous studies, most of which have been based on student perceptions of instruction, have found evidence for the positive impact of discursive teaching. However, one criticism that has been leveled at this research is that the psychological environment (individual level) was not differentiated from the students' shared environment (class level) in the analyses. In response to this criticism, multilevel analyses of the German data from the Civic Education Study (N = 3191 students from 154 classes) were performed. Results indicate that a discursive teaching style has positive effects on students' political content knowledge and democratic attitudes (specifically, their attitudes toward foreigners and women's rights) on both the individual and the class level. Furthermore, the class-level effects persist even when controlling for school type and social composition of the student body.

Keywords: discursive teaching style, multilevel analysis, context effects

1. Einleitung

Der Auftrag von Schule im Rahmen der politischen Bildung umfasst eine Reihe verschiedener Aufgaben und Zielsetzungen. Neben der Vermittlung politischen Wissens und der Fähigkeit, dieses anzuwenden, gehören hierzu auch Erziehungsziele, die sich auf die Entwicklung demokratischer Kompetenzen und Einstellungen beziehen. Dabei wird unter demokratischen Kompetenzen eine Vielzahl von Aspekten subsumiert, wie etwa die Befähigung zum kritisch-refle-

xiven Umgang mit politischen Inhalten, Prozessen und Strukturen, kommunikative Kompetenzen und die Fähigkeit zur politisch-moralischen Urteilsbildung (Edelstein & Fauser, 2001; Kötters-König, 2002). Auch der Förderung von demokratischen Einstellungen, zu denen Aspekte wie Einstellungen zu grundlegenden Bürgerrechten, zur Legitimität von Interessenkonflikten, die Befürwortung der gewaltfreien Regelung sozialer Konflikte sowie Toleranz gegenüber ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern gehören, wird eine hohe Bedeutung beigemessen.

Inwieweit der Schulunterricht in politisch bildenden Fächern die Erreichung dieser Ziele unterstützen kann, wird auf Seiten von Schulforschern mit einer gewissen Skepsis betrachtet (Händle, Oesterreich & Trommer, 1999). Dies wird sowohl mit der im Vergleich zu anderen Schulfächern geringen curricularen Festlegung der Lernziele als auch mit der quantitativ geringen Bedeutung der politischen Bildung im Fächerkanon der Sekundarstufe I begründet. Vor allem die Marginalisierung der politisch bildenden Fächer scheint in einem Missverhältnis zur Realisierung der in der Politikdidaktik vertretenen Konzepte von Unterricht zu stehen. Diese betonen mit Blick auf die Ausbildung einer demokratischen Handlungskompetenz eine methodische Gestaltung, die neben darbietenden, lehrerzentrierten Elementen vor allem handlungs- und diskussionsorientierte Unterrichtsformen beinhaltet (Klippert, 1996; Schiele, 1998).

Eine tragfähige empirische Prüfung der Wirksamkeit der *methodischen Gestaltung* des politisch bildenden Unterrichts fehlt bislang. Eine neuere Untersuchung bei Jugendlichen in Sachsen-Anhalt (Kötters-König, 2001; 2002), in der Klassen mit Methodenvielfalt und Methodenmonotonie verglichen wurden, liefert erste empirische Hinweise auf differenzielle Effekte der Unterrichtsgestaltung im Sozialkundeunterricht. Klassen mit Methodenvielfalt unterschieden sich von denen mit Methodenmonotonie vor allem durch das höhere Ausmaß, das der Sozialkundeunterricht neben einem darbietenden, lehrerzentrierten Unterricht an Möglichkeiten der Mitbestimmung, der Kooperation, der freien Meinungsäußerung und der Diskussion zuließ. Es zeigte sich, dass Klassen mit Methodenvielfalt günstigere Werte im politischen Verständnis und im politischen Engagement aufwiesen. Dagegen konnten positive Effekte auf demokratische Einstellungen wie Toleranz, Offenheit gegenüber fremden Ideen, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit nicht nachgewiesen werden. In anderen Bereichen wie dem politischen Interesse, positiven Einstellungen zu grundlegenden Bürgerrechten und der Befürwortung gewaltfreier Regelung sozialer Konflikte traten Effekte der Schulform auf. Wenngleich diese Untersuchung als eine der wenigen versucht hat, Effekte der Unterrichtsgestaltung aus methodischer Sicht genauer in den Blick zu nehmen, lässt sich aufgrund der Auswertungsstrategie letztlich nicht beantworten, inwieweit die positiven Effekte entweder auf die Orchestrierung des Unterrichts oder aber auf einzelne methodische Elemente (wie z.B. Mitbestimmung, Diskussion, Kooperation) zurückgehen. Zudem ist nicht auszuschließen, dass hinter den Unterrichtseffekten letztlich doch nur individuelle Wahrnehmungsmuster stehen dergestalt, dass politisch interessierte Schülerinnen und Schüler ihren Unterricht anders erleben als politisch weniger interessierte Mitschüler. Darüber hinaus muss betont werden, dass die querschnittliche Anlage dieser Untersuchung es nicht erlaubt, differenzielle Wirkungen der Eingangsselektivität und des Fördereffekts voneinander zu trennen.

Weitaus häufiger wurden Einflüsse der methodischen Gestaltung des Unterrichts in politisch bildenden Unterrichtsfächern mit dem Fokus auf eine *diskursive Unterrichtsgestaltung* untersucht. In diesem Bereich besteht mittlerweile hinreichende empirische Evidenz dafür, dass das Ausmaß, in dem Schüler den politisch bildenden Unterricht als ein Lernmilieu wahrnehmen, das freie Meinungsäußerung und Aushandlungsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen zulässt in einem positiven Zusammenhang zu dem politischen Verständnis (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975; Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001), der Unterstützung demokratischer Werte (Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001) sowie der politischen Handlungsorientierung (Engagement) (Torney-Purta, Hahn & Amadeo, 2001) steht. Weiterhin zeigte sich, dass Jugendliche, die über ein vergleichsweise offenes und unterstützendes Klassenklima berichteten, auch relativ höhere Werte im politischen Interesse und politischen Vertrauen aufwiesen (Hahn, 1998). Außerdem stand die Beteiligung an Diskussionen im Unterricht in einem positiven Zusammenhang mit politischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Ichilov, 1991). Unterstellt man bei der Interpretation dieser Zusammenhänge zumindest partiell einen kausalen Einfluss der Unterrichtsgestaltung und nimmt man zusätzlich die individuellen Schülerwahrnehmungen als Quellen der Unterrichtsbeschreibung ernst, dann gelingt es einem diskussionsorientierten, Meinungsäußerungen fördernden Unterricht offenbar, das politische Lernen in der Schule im Hinblick auf einen breiten Kranz der einleitend benannten Zielvorstellungen zu fördern.

Theoretische Anknüpfungspunkte für die Wirksamkeit eines diskursorientierten Lernmilieus werden zum einen in dem Potenzial gesehen, den Schülern das Prinzip der Kontroversität (Cremer & Schiele, 1992; Reinhardt, 1992; Wehling, 1992) nahe bringen und es im konkreten Sozialkundeunterricht praktizieren zu können. Das Kontroversprinzip in der Politischen Bildung besagt, dass Inhalte, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, auch in der politischen Bildung in ihrer Kontroversität vermittelt werden sollen. Hierbei geht es nicht primär um die Vermittlung von Wissen oder die Übernahme vorgefertigter Einstellungsmuster, sondern um das Einbeziehen von Informationen und ihre Bewertungen durch andere in die eigene Sichtweise über gesellschaftliche Zusammenhänge. Die Fähigkeit und vor allem die Bereitschaft zur Perspektivenübernahme spielt eine zentrale Rolle, die im Unterricht eingeübt werden kann. Im so verstandenen Sinne kann davon ausgegangen werden, dass dieser Unterrichtsstil eine günstige Bedingung sowohl für das Erlernen eines kritisch-reflexiven Umgangs mit unterschiedlichen politischen Positionen als auch für die Ausbildung grundlegender demokratischer Einstellungen darstellt (Schnabel & Watermann, 2002). Ausgehend davon, dass ein diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezieht sowie die aktive kognitive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zusammenhängen und deren Bewertungen gezielt befördert und im Rahmen des Möglichen auch steuert, könnte darüber hinaus die Förderung verständnisvollen Lernens erwartet werden (vgl. z.B. Edelstein & Fauser, 2001). So konnte die Unterrichtsforschung für den Mathematikunterricht zeigen, dass die kognitive Aktivierung im Unterricht sowohl Effekte auf die Leistungs- als auch auf die Interessensentwicklung hatte (Klieme & Rakoczy, 2003; Klieme, Schümer & Knoll, 2001).

2. Fragestellungen

Wenngleich die empirischen und theoretischen Argumente auf einen Fördereffekt diskursiven Unterrichts in den politisch bildenden Fächern deuten, wurde in den vorliegenden Arbeiten nicht deutlich genug herausgearbeitet, inwieweit es sich bei den empirischen Zusammenhängen tatsächlich um Effekte der Unterrichtsgestaltung oder aber um Wirkungszusammenhänge auf der Ebene der einzelnen Schüler handelt. Da in den bisherigen Arbeiten keine analytische Trennung der psychologischen (Schüler) und der von den Schülern geteilten Umwelt (Klasse) vorgenommen wurde, bleibt zu klären, inwieweit Unterrichtseffekte und individuelle Schülerwahrnehmungen hier zusammenwirken. Eine weitere offene Frage betrifft die kausale Ordnung zwischen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung und den interessierenden abhängigen Variablen. Da diesbezüglich keine Ergebnisse aus Längsschnittstudien vorliegen, ist weitgehend ungeklärt, ob es tatsächlich der diskursive Unterricht ist, der die positiven Ergebnisse nach sich zieht, oder ob nicht vielmehr die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft das Ausmaß der diskursiven Gestaltung des Unterrichts im Sinne eines adaptiven Lehrerverhaltens mitbestimmt. Beispielsweise könnte die soziale Zusammensetzung der Klasse mit Peer- oder Klassennormen in Zusammenhang stehen, die Einfluss auf den Unterrichtsstil der Lehrkraft und das Lernklima nehmen können. Ferner könnte die Lehrkraft ihr Unterrichtsskript am Niveau des politischen Vorwissens der Klasse ausrichten.

Diese Kritikpunkte aufgreifend, werden im vorliegenden Beitrag Ergebnisse aus Mehrebenenanalysen mit den Daten aus dem Projekt „Civic Education“ (Oesterreich, 2002) zum Einfluss diskursiven Unterrichts auf ausgewählte Zielbereiche politischen Lernens in der Schule vorgestellt. Bei den abhängigen Variablen handelt es sich um kognitive und nicht-kognitive Merkmale der politischen Sozialisation, für die sich bislang positive Effekte eines diskursiven Lernmilieus nachweisen ließen: das politische Verständnis (im Folgenden als kognitives Merkmal bezeichnet), positive Einstellungen zu Rechten von Ausländern, positive Einstellungen zu politischen und ökonomischen Rechten von Frauen sowie das Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen (im Folgenden als nicht-kognitive Merkmale bezeichnet). Mit Hilfe des mehrbenenanalytischen Ansatzes werden Effekte auf Individual- und Klassenebene getrennt voneinander analysiert. Des Weiteren ermöglicht dieser methodische Ansatz neben der Kontrolle der individuellen Schülervoraussetzungen die Berücksichtigung der sozialen und leistungsmäßigen Zusammensetzung der Schülerschaft (Kompositionseffekt).

3. Methode

3.1. Stichprobe

Die Datengrundlage der Studie bildet das bundesdeutsche Sample der IEA-Studie „Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries“ (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Für die Durchführung der Untersuchung in Deutschland war das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, verantwortlich. Die Leitung des Projekts lag bei Detlef Oesterreich. Ausführliche Beschreibungen der Studie findet man bei Oesterreich (2002). Es wurden nur

Klassen berücksichtigt, bei denen für mindestens zehn Schülerinnen und Schüler Werte für die Wahrnehmung des Unterrichts vorlagen. Nach zusätzlichem Ausschluss von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Staatsangehörigkeit ($N = 218$, 6,4%) umfasste die berücksichtigte Datenbasis $N = 3191$ Schüler (51 % Mädchen) aus 154 Klassen (1 Klasse pro Schule) der 8. Jahrgangsstufe (mittleres Alter: 14 Jahre), die sich folgendermaßen auf die fünf Schulformen verteilen: 26 Prozent Hauptschüler; 19 Prozent Realschüler; 22 Prozent Gymnasiasten, 12 Prozent Gesamtschüler (ohne gymnasiale Oberstufe) und 21 Prozent Gesamtschüler (mit gymnasialer Oberstufe).

Fehlende Werte stellen in Surveys wie der Studie „Civic Education“ besonders im Hinblick auf die Erfassung des sozialen Hintergrundes der Schüler ein erhebliches methodisches Problem dar. So ist der Anteil fehlender Angaben zum schulischen Abschluss der Eltern mit 23,4 bzw. 16,5 Prozent recht hoch. Will man beispielsweise die politische Identitätsentwicklung der Schüler durch den elterlichen Bildungshintergrund vorhersagen, verringert der Ausschluss von Personen ohne gültige Werte in diesen Variablen die Validität der Ergebnisse. Mittlerweile hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass der Einsatz leistungsstarker Algorithmen zur nachträglichen Schätzung fehlender Werte gegenüber dem paar- oder fallweisen Ausschluss der Daten eindeutig zu bevorzugen ist (vgl. Allison, 2001; Collins, Schafer & Kam, 2001; Little & Rubin, 1987). Daher wurden mit Hilfe des im Programm Amelia (Honaker, Joseph, King, Scheve & Singh, 2001) implementierten EM-Algorithmus die fehlenden Werte in den sozialen Hintergrundvariablen geschätzt. Um jedoch zu vermeiden, dass durch die einmalige Imputation die Zusammenhänge zwischen den Variablen artifiziell erhöht würden, wurden die fehlenden Werte mehrfach ersetzt (*multiple imputation*). Für jede Person wurden 5 Werte geschätzt, die zwar nicht die besten individuellen Schätzer darstellen, jedoch zu erwartungstreuen Punktschätzern und deren Standardfehlern führen. Für die Auswertung hat dies zur Folge, dass alle Analysen fünfmal gerechnet, die Ergebnisse nach dem von Rubin (1987) beschriebenen Vorgehen zu einem einzigen Ergebnis verbunden und dann auf Signifikanz getestet wurden. Dies ist mittlerweile mit der Version 5 des Programms HLM/2L (Bryk, Raudenbush & Congdon, 1994) möglich.

3.2. Instrumentierung

3.2.1. Abhängige Variablen

Positive Einstellung zu den Rechten von Ausländern. Diese Skala besteht aus fünf Items und misst, inwieweit Personen bereit sind, Ausländern die gleichen Rechte, wie sie Deutsche haben, einzuräumen. Ein Beispiel-Item lautet: „Ausländer sollten genau die gleichen Rechte haben wie jede/r andere in Deutschland“ mit den Antwortkategorien 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme sehr zu. Die Reliabilität der Skala beträgt $\alpha = .82$. Als Testwert für die Personen wurde der im Rahmen der internationalen Skalierung ermittelte Raschwert verwendet. Dies gilt ebenfalls für die nachfolgenden Konstrukte.

Positive Einstellung zu politischen und ökonomischen Rechten von Frauen. Die Skala zu den Rechten von Frauen setzt sich aus sechs Items zusammen. Eines dieser Items lautet: „Frauen sollten in jeder Hinsicht die gleichen Rechte haben wie Männer“ mit den Antwortkategorien 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme sehr zu. Die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .84$ hinreichend gut.

Politisches Wissen. Der politische Wissenstest umfasst 38 Fragen. Dies sind Fragen zu entscheidenden Merkmalen einer Demokratie und des demokratisch verfassten Rechtsstaats, demokratischen Grundprinzipien, Rechte und Pflichten von Bürgerinnen und Bürgern in einem demokratischen Rechtsstaat, Merkmale undemokratischer Regimes, Bedrohungen der Demokratie, wirtschaftliche Belange und ihre politischen Implikationen, die Rolle von Massenmedien in einer Demokratie, die Bedeutung der Wahrung von Menschenrechten, der Stellenwert wichtiger internationaler Organisationen und geschlechtsspezifische Diskriminierung. Der Test besteht aus 25 Wissensitems im engeren Sinne und 13 Fähigkeitsitems, bei denen es um den Nachweis geht, Wissen über Demokratie anwenden zu können. Bei allen Items handelt es sich um multiple-choice-Items. In konfirmatorischen Faktorenanalysen ließen sich die beiden Faktoren zwar empirisch trennen (vgl. Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001), waren allerdings derart hoch miteinander korreliert ($r = .95$), dass die Verwendung eines Gesamtwerts gerechtfertigt erscheint. Die interne Konsistenz des Tests liegt bei $\alpha = .88$.

Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen. Die Skala zum Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen umfasst sechs Items. Es wird das Vertrauen in die Bundesregierung, den Gemeinderat des Heimatortes, die Gerichte, die Polizei, politische Parteien und den Bundestag anhand der Antwortkategorien 1 = nie bis 4 = immer erfasst. Die Reliabilität ist erneut zufriedenstellend ($\alpha = .78$).

3.2.2. Unabhängige Variablen

Diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft. Der diskursive Unterrichtsstil wurde mit insgesamt sechs Items erfasst, die eine eindimensionale Skala bilden ($\alpha = .78$). Die Instruktion lautete: „Der nächste Teil des Fragebogens enthält Aussagen über das, was in Deiner Schule passiert. Denke bei der Beantwortung dieser Fragen besonders an den Unterricht in Geschichte, politischer Bildung oder Sozialkunde.“ Die Jugendlichen sollten angeben, wie oft sie ermutigt werden, eigene Meinungen zu entwickeln, Auffassungen zu vertreten, die von der Meinung der Mehrheit abweichen, der Lehrkraft zu widersprechen, sowie, in welchem Maße die Lehrpersonen unterschiedliche Sichtweisen im Unterricht vorstellen. Die Antwortmöglichkeiten reichten von 1 = nie bis 4 = oft. Für die Ermittlung der internen Konsistenz auf Klassenebene wurde folgendermaßen vorgegangen (vgl. Lüdtke & Köller, 2002): Jeder Schüler einer Klasse wurde zufällig einer von drei Schülergruppen zugeordnet. Innerhalb der Klassen wurde anschließend für jede Schülergruppe der Mittelwert der Skala gebildet. Auf diese Weise wurden in jeder Klasse drei Werte für die Skala „diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft“ gewonnen, für die dann Cronbachs α bestimmt wurde. Die so ermittelte interne Konsistenz betrug $\alpha = .70$ und weist darauf hin, dass die Skala auch auf Klassenebene zufriedenstellend differenzieren kann.

3.2.3. Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler

In diesem Beitrag soll die Wirksamkeit der methodischen Gestaltung des Unterrichts untersucht werden. Hierbei muss betont werden, dass man aufgrund der querschnittlichen Anlage der „Civic Education“ Studie sich dieser Frage nur

explorativ nähern kann. Da in den untersuchten Bereichen keine spezifischen Ausgangs- bzw. Vorwissensmaße verfügbar sind, besteht die Gefahr, durch eine Unterspezifikation des Erklärungsmodells Auswirkungen der nur ungenügend kontrollierten Eingangsselektivität von Schulen dem pädagogischen Ertrag zuzurechnen und damit Effekte von Unterricht zu überschätzen (vgl. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Watermann, Stanat, Kunter, Klieme & Baumert, 2003). Aus diesem Grund werden in die Berechnungen sowohl Merkmale der individuellen Schülervoraussetzung als auch mögliche Kompositionseffekte, die sich auf Schul- bzw. Klassenebene durch die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft unabhängig von den individuellen Voraussetzungen ergeben, kontrolliert.

Da im Rahmen der „Civic Education“-Untersuchung keine Maße für den sozioökonomischen Status und die intellektuelle Befähigung der Schüler verfügbar sind, wurden auf individueller Ebene mit dem Bildungsabschluss der Eltern und der kulturellen Ausstattung der Familie zwei Indikatoren kulturellen Kapitals mit einbezogen, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie politisches Lernen positiv unterstützen (zur prädiktiven Validität dieser Merkmale im Bereich der Lesekompetenz siehe Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Bildungsabschluss der Eltern. Das Bildungsniveau wird durch den höchsten Bildungsabschluss in der Familie indiziert. Dieser Indikator zeigte sich gegenüber Angaben entweder nur für die Mutter oder nur für den Vater als überlegen. Es wurden vier Abschlussniveaus unterschieden, die eine Rangordnung bilden: (1) Hauptschulabschluss, (2) Realschulabschluss, (3) Fachabitur/Abitur ohne Studium, (4) Fachhochschulabschluss/Hochschulabschluss.

Kulturelle Ausstattung der Familie. Die kulturelle Ausstattung im engeren Sinne wird durch Investitionen in Kulturgüter, deren Anschaffung auf ein regelmäßiges kulturelles Engagement hinweist, beschrieben. Als ein guter Indikator hierfür hat sich die Frage nach den Büchern im Haushalt herausgestellt. Die Antwortkategorien waren (1) keine, (2) 1 bis 10, (3) 11 bis 50, (4) 51 bis 100, (5) 101 bis 200, (6) mehr als 200.

Um den leistungsmäßigen Schülervoraussetzungen Rechnung zu tragen, wurde in den Modellen zur Vorhersage der nicht-kognitiven Merkmale die Testleistung im politischen Wissen als Indikator der intellektuellen Befähigung berücksichtigt. In einer Zusatzuntersuchung bei 64 Schülern einer Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen hat sich herausgestellt, dass der politische Wissenstest mit den kognitiven Grundfähigkeiten – gemessen mit dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) (Heller, Gaedike & Weinläder, 1985) – zu .54 korrelierte. Um auf Klassenebene für die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zu kontrollieren (Kompositionseffekt), wurden die Variablen zum kulturellen Kapital auf Klassenebene aggregiert und als Klassenmerkmale einbezogen. Des Weiteren wurde – wiederum nur bezogen auf die Vorhersage der nicht-kognitiven Merkmale – auf Klassenebene der Klassenmittelwert im Test zum politischen Wissen als Indikator für die leistungsmäßige Zusammensetzung der Schülerschaft verwendet. Schließlich wurde bei der Vorhersage der Einstellungen zu Rechten von Ausländern der Prozentsatz der Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit auf Klassenebene berücksichtigt. Damit sollte für mögliche Effekte des Anteils von Schülern mit Migrationshintergrund kontrolliert werden.

3.3. Statistische Analyse

Aufgrund der hierarchischen Datenstruktur (Schülerinnen und Schüler innerhalb Klassen) sowie der simultanen Modellierung von individuellen Merkmalen (Schülerwahrnehmungen von Unterricht) und Klassenmerkmalen (auf Klassenebene aggregierte Schülerwahrnehmungen des Unterrichts) verbietet sich die konventionelle lineare Regressionsanalyse zur Hypothesenprüfung. Auf die methodischen Probleme, die mit der Analyse hierarchischer Daten verbunden sind, wurde verschiedentlich hingewiesen (Aitken & Longford, 1986; Burstein, 1980). Der Notwendigkeit mehrebenenanalytischer Auswertungsstrategien wird im folgenden Rechnung getragen (vgl. ausführlich Bryk & Raudenbush, 1992; Goldstein, 1987). Alle unten berichteten Analysen wurden mit dem Programmpaket HLM/2L von Bryk, Raudenbush und Congdon (1994) durchgeführt. Ausführliche Beschreibungen des HLM-Ansatzes finden sich beispielsweise bei Ditton (1998) oder Köller, Baumert und Schnabel (1999). In den entsprechenden Analysen wurde der diskursive Unterrichtsstil der Lehrkraft im gesellschaftskundlichen Unterricht als Prädiktor für die interessierenden Merkmale sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene modelliert. Während auf der Individualebene Effekte der psychologischen Umwelt auf die interessierenden Variablen analysiert werden können (Wie hoch ist die positive Einstellung zu den Rechten von Ausländern eines jeden Schülers in Abhängigkeit von seinem wahrgenommenen Unterrichtsstil der Lehrkraft?), untersuchen die Analysen auf Klassenebene den Effekt des kollektiv erlebten diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft und damit den Kontexteffekt.

4. Ergebnisse

Die Tabelle 1 zeigt für die Variablen „Positive Einstellungen zu Rechten von Ausländern“, „Positive Einstellungen zu politischen und ökonomischen Rechten von Frauen“, „Vertrauen in zentrale gesellschaftliche Institutionen“, „politisches Wissen“ und „diskursiver Unterrichtsstil der Lehrkraft“ die Mittelwerte und Standardabweichungen aufgebrochen nach Schulform. Alle Variablen wurden z-standardisiert (Mittelwert = 0, Standardabweichung = 1). Zusätzlich sind in Tabelle 1 noch Effektstärkenmaße η^2 berichtet, die den Anteil der durch die Einzelschule bzw. die Schulform erklärten Varianz darstellen. Ein Blick auf die durch die Einzelschule erklärten Varianzanteile verweist auf bedeutsame Unterschiede zwischen den Schulen in Bezug auf jedes der aufgeführten Merkmale. Entscheidend für die nachfolgenden Analysen ist der Sachverhalt, dass ca. 15 Prozent der Gesamtvarianz der Unterrichtswahrnehmung auf Unterschiede zwischen Schulen zurückgeführt werden können. Dies bedeutet, dass Schulen bzw. Klassen sich substanziell hinsichtlich dieses Merkmals unterscheiden; damit ist die Voraussetzung gegeben, Effekte der Unterrichtsgestaltung untersuchen zu können. Die geringsten Schuleffekte bestehen im Bereich des politischen Vertrauens. In diesem Bereich spielen Unterschiede zwischen Schülern innerhalb von Schulen eine größere Rolle. Mit 44 Prozent der durch die Einzelschule erklärten Varianz fallen die Differenzen zwischen den Schulen im Bereich des politischen Wissens am höchsten aus.

Wendet man sich den Varianzanteilen zu, die auf die Schulform zurückgehen, zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen den Schulen im Bereich des politischen Wissens in hohem Maße auf das Konto der Schulform zu verbuchen

sind ($\eta^2 = .29$). Dies bedeutet, dass 65 Prozent der Variabilität zwischen den Schulen durch die Schulform erzeugt wird. Dieses Ergebnis bestätigt Befunde bereits vorliegender Arbeiten (vgl. Fend, 1991; 2003; Köller, 1994; Oesterreich, 2002; Watermann, 2003). Dennoch unterscheiden sich Einzelschulen innerhalb von Schulformen beträchtlich. Deutlich geringere Effekte der Schulform sind hinsichtlich der übrigen Merkmale erkennbar. In keinem Fall liegen die Werte oberhalb von fünf Prozent Varianzaufklärung. Damit wird deutlich, dass die differenziellen Effekte der Eingangsselektivität und der Fördereffekte der Einzelschulen den Beitrag der Schulform weit überschreiten. Nichtsdestotrotz sind die Schulformunterschiede mit Ausnahme des Vertrauens in gesellschaftliche Institutionen als substanziell zu betrachten. So beträgt die Differenz in der Wahrnehmung des diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft zwischen Gymnasiasten und Gesamtschülern (ohne Oberstufe) in etwa eine halbe Standardabweichung ($d = .49$). Ähnlich hoch ist die Differenz bezogen auf die Einstellungen zu Rechten von Zuwanderern zwischen Gymnasiasten und Gesamtschülern (mit gymnasialer Oberstufe).

Im nächsten Schritt wurden Mehrebenenanalysen zur Überprüfung der Fragestellungen getrennt für jede der vier abhängigen Variablen durchgeführt. Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde mit Hilfe von drei Dummy-Variablen kodiert: HS (1 = Hauptschulabschluss, 0 = sonst), RS (1 = Realschulabschluss, 0 = sonst), FA/ABI (1 = Fachabitur/Abitur, 0 = sonst), Hochschulabschluss (Referenzkategorie). Die Klassenmerkmale (Prädiktoren auf Klassenebene) wurden – mit Ausnahme der Variablen Schulform, Region, Anteil von Schülern nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und Bildungsabschluss der Eltern – durch Aggregation der auf Individualebene z-standardisierten Werte gebildet. Die Schulform wurde mit Hilfe von vier Dummy-Variablen kodiert: HS (1 = Hauptschule, 0 = sonst), RS (1 = Realschule, 0 = sonst), GYM (1 = Gymnasium, 0 = sonst), IGS1 (1 = Gesamtschule ohne Oberstufe, 0 = sonst), Gesamtschule mit Oberstufe (Referenzkategorie). Der Bildungsabschluss der

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) für die Wahrnehmung des Unterrichts, Rechte von Ausländern, Rechte von Frauen, Vertrauen in Institutionen und politisches Wissen nach Schulform ($N = 3191$)

	Diskursiver Unterrichts- stil der Lehrkraft	Einstellung zu Rechten von Ausländern	Einstellung zu Rechten von Frauen	Vertrauen in gesellschaft- liche Institutionen	Politisches Wissen
Hauptschule	-.14 (.103)	-.02 (.110)	-.29 (.103)	.01 (.111)	.53 (.82)
Realschule	.01 (.95)	-.01 (.95)	.15 (.99)	.07 (.95)	.14 (.85)
Gymnasium	.29 (.99)	.25 (.85)	.29 (.92)	.11 (.79)	.88 (.91)
Gesamtschule (ohne gymn. Oberstufe)	-.20 (1.01)	.01 (1.12)	-.03 (1.01)	-.14 (1.07)	-.30 (.88)
Gesamtschule (mit gymn. Oberstufe)	-.05 (.93)	-.25 (.96)	-.13 (.94)	-.11 (1.06)	-.36 (.76)
η^2 (Schule)	.148	.184	.137	.103	.440
η^2 (Schulform)	.029	.028	.046	.009	.290

Anmerkungen: η^2 : Durch die Schule bzw. die Schulform erklärte Varianz der Variablen.

Eltern wurde dichotomisiert (1 = FA/ABI und Studium, 0 = HS und RS) und auf Klassenebene aggregiert. Die regionale Herkunft ging als dichotomes Merkmal in die Analysen ein (1 = alte Länder, 0 = neue Länder).

Die Tabelle 2 fasst die HLM-Analysen zum Einfluss des diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft auf die vier abhängigen Variablen zusammen. In Modell M1 ist die abhängige Variable die positive Einstellung zu den Rechten von Ausländern. Betrachtet man zunächst die Effekte auf Individualebene, werden signifikante Einflüsse des Geschlechts, des politischen Wissens und der diskursiven Unterrichtswahrnehmung deutlich, die in die erwartete Richtung gehen: Die positive Einstellung zu Rechten von Ausländern ist bei Jungen niedriger ausgeprägt als bei Mädchen und steigt mit dem politischen Wissen und der Wahrnehmung des diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft an. Darüber hi-

Tabelle 2: Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage von positiven Einstellungen zu Rechten von Ausländern, positiven Einstellungen zu politischen und ökonomischen Rechten von Frauen, politisches Wissen und Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen (N = 3191)

Abhängige Variable	M1		M2		M3		M4	
	Einstellung zu Rechten von Ausländern		Einstellung zu Rechte von Frauen		Politisches Wissen		Vertrauen in Institutionen	
Koeffizienten	β	p	β	p	β	p	β	p
Prädiktoren auf Individualebene								
Geschlecht (Jungen)	-.19	< .01	-.72	< .01	.20	< .01	.11	< .01
Bildungsabschluss der Eltern								
HS	n.s.		n.s.		-.14	< .01	.10	< .10
RS	n.s.		n.s.		-.10	< .01	.13	< .01
FA/Abitur	n.s.		n.s.		-.10	< .05	n.s.	
Anzahl der Bücher	n.s.		n.s.		.09	< .01	n.s.	
Politisches Wissen	.12	< .01	.21	< .01			n.s.	
Diskursiver Unterrichtsstil	.16	< .01	.15	< .01	.10	< .01	.17	< .01
Prädiktoren auf Klassenebene								
Schulform								
HS	n.s.		n.s.		-.16	< .10	n.s.	
RS	n.s.		.17	< .05	.24	< .01	n.s.	
GYM	n.s.		n.s.		.58	< .01	-.15	< .10
IGS1	n.s.		.14	< .05	n.s.		n.s.	
Politisches Wissen	n.s.		n.s.		-		.24	< .01
Diskursiver Unterrichtsstil	.19	< .05	.13	< .10	.17	< .01	n.s.	
Anteil ausländischer Mitschüler	n.s.		-		-		-	
Region (West)	n.s.		n.s.		.19	< .01	.18	< .01
Bildung der Eltern (hoch)	n.s.		n.s.		.35	< .10	n.s.	
Anzahl der Bücher	n.s.		n.s.		.28	< .01	n.s.	
R ²	.093		.241		.378		.065	

Anmerkungen: β : Regressionskoeffizient (im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für Dummy-Variablen unstandardisiert). R²: aufgeklärte Varianz der abhängigen Variablen; n.s. bedeutet nicht signifikant; – bedeutet, dass das Merkmal nicht in die Analyse einbezogen wurde.

naus wird auf Klassenebene ein signifikanter positiver Einfluss der von den Schülern geteilten Unterrichtswahrnehmung – nach Kontrolle der individuellen Wahrnehmung – auf die ausländerfreundliche Einstellung sichtbar (Effekt auf Klassenebene). Die Schulform hat bei Kontrolle aller im Modell enthaltenen Variablen keinen bedeutsamen Effekt auf die Einstellungen zu Rechten von Ausländern. Wie eine Serie von zusätzlichen, nicht dargestellten Regressionsanalysen zeigt, in denen stufenweise Prädiktoren hinzugefügt wurden, ist der in Tabelle 1 berichtete Effekt der Schulform vor allem über das politische Wissen und in lediglich geringem Maße über die diskursive Unterrichtsgestaltung vermittelt.

Im Modell M2, in dem die Einstellungen zu politischen und ökonomischen Rechten von Frauen vorhergesagt werden, finden sich auf Individualebene dem Muster nach dieselben Effekte wie im Modell M1. Bemerkenswert ist die große Geschlechterdifferenz zu Ungunsten der Jungen, die etwa 75 Prozent einer Standardabweichung beträgt und einem erklärten Varianzanteil von 12,4 Prozent entspricht. Der Effekt des diskursiven Unterrichtsstils auf Klassenebene ist geringer als im Modell M1. Das entsprechende Regressionsgewicht (.13) verfehlt bei zweiseitiger Testung knapp das Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ und wird deshalb nur als tendenzieller Effekt interpretiert. Auf die Schulformunterschiede soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Das Modell M3 bezieht sich auf die Vorhersage des politischen Wissens. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das politische Wissen durch eine Reihe schulischer und außerschulischer Einflussgrößen bestimmt wird. Sämtliche Koeffizienten auf Individualebene erreichen die statistische Signifikanzgrenze. Neben einem erneut auftretenden Geschlechterunterschied, allerdings zu Gunsten der Jungen, spielt der Bildungshintergrund der Schüler eine Rolle: Schüler aus Akademikerhaushalten weisen höhere Testwerte auf als ihre Mitschüler aus nichtakademischen Haushalten. Darüber hinaus ist die kulturelle Praxis in der Familie, gemessen anhand des Bücherbesitzes, von Bedeutung für den politischen Wissenserwerb. Schließlich besagt der positive Effekt des diskursiven Unterrichtsstils auf Individualebene, dass Schüler, die den Unterricht als ein diskussionsorientiertes und die Meinungsäußerung förderndes Lernmilieu wahrnehmen, höhere Testwerte im politischen Wissen erzielen. Wendet man sich den Effekten auf Klassenebene zu, wird deutlich, dass der Schulformeffekt im Vergleich zu den unkontrollierten Differenzen (vgl. Tab. 1) zwar verringert, jedoch nach wie vor massiv ist. Besonders Gymnasiasten erreichen auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes und den Effekten der Komposition, die ebenfalls signifikant werden, die mit Abstand günstigsten Werte. Hierbei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die Schulformeffekte aufgrund der schulformbedingten Unterschiede in den kognitiven Eingangsvoraussetzungen überschätzt sein dürften. Auch jenseits des deutlichen Schulformeffekts und den Effekten der Komposition wird sichtbar, dass die kollektiv geteilte Unterrichtswahrnehmung einen zusätzlichen signifikanten Einfluss auf den politischen Wissenserwerb hat.

Ein Blick auf die Ergebnisse zum Bereich des Vertrauens in zentrale gesellschaftliche Institutionen (Modell M4) macht dagegen deutlich, dass kein Effekt des diskursiven Unterrichtsstils auf Klassenebene nachweisbar ist. In diesem Fall ist lediglich auf der individuellen Ebene ein Zusammenhang festzustellen.

5. Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde mit Hilfe von Mehrebenenanalysen untersucht, ob sich positive Effekte eines diskursiven Unterrichts in politisch bildenden Fächern im Hinblick auf kognitive und nicht-kognitive Merkmale der politischen Bildung nachweisen lassen. Fasst man die Befunde der vier Modelle im Hinblick auf die abgeleiteten Fragestellungen zusammen, dann ist festzustellen, dass ein diskussionsorientierter und Meinungsäußerungen fördernder Unterrichtsstil der Lehrkraft sowohl das politische Verständnis als auch die Sozialisation demokratischer Einstellungen, soweit diese die Toleranz gegenüber Ausländern und die Forderung nach politischer und ökonomischer Gleichberechtigung von Frauen betreffen, unterstützt. Dies bedeutet, dass in Klassen mit stärkerer Diskursorientierung sich das politische Verständnis und demokratische Einstellungen günstiger entwickeln als in Klassen mit niedrigerer Diskursorientierung. Dabei handelt es sich in der Tat um einen Kontexteffekt, da jeweils für den Effekt der individuell durch die Schüler wahrgenommenen Diskursorientierung kontrolliert wurde. Dagegen konnte für das Merkmal „Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen“ lediglich ein Effekt auf Individual-ebene, nicht jedoch auf Klassenebene, nachgewiesen werden. Das Ausmaß der Diskursorientierung im Unterricht hat demnach keinen Einfluss auf das Vertrauen der Schüler in gesellschaftliche Institutionen. Zusammenfassend weisen die Ergebnisse somit auf differenzielle Wirkungen diskursiven Unterrichts hin und legen es nahe, Interpretationen von Ergebnissen aus reinen Individualmodellen mit einer gewissen Vorsicht zu begegnen.

In verschiedener Hinsicht bemerkenswert sind die Befunde der Untersuchung bezogen auf die Effekte von Einzelschulen innerhalb von Schulformen. So blieben die Effekte des Unterrichts auch dann erhalten, wenn für die Schulform und die Zusammensetzung der Schülerschaft kontrolliert wurde. Inhaltlich bedeutet dies, dass ein diskursiver Unterricht unabhängig von dem durch die besuchte Schulform und die Zusammensetzung der Klasse charakterisierten Lernmilieu effektiv sein kann. Dies ist ein für die pädagogische Praxis sehr ermutigender Befund.

Im Anschluss an dieses Ergebnis stellt sich die Frage, ob ein diskursiver Unterrichtsstil in Abhängigkeit von der Schulform unterschiedlich effektiv ist. So konnte Gruehn (2000) auf der Grundlage von Längsschnittdaten aus dem am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Projekt BIJU („Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter und jungen Erwachsenenalter“) für das Fach Mathematik zeigen, dass ein konstruktivistischer Unterricht lediglich zwischen Klassen innerhalb von Gymnasien einen lernförderlichen Effekt aufwies. Zwischen Klassen innerhalb der anderen Schulformen zeigte dieser Unterrichtsstil keine Wirkung auf das Lernen. Das Ergebnis verweist auf einen Moderatoreffekt der Schulform. In Anlehnung an diesen Befund wurde in der vorliegenden Untersuchung der Interaktionseffekt Schulform x Unterricht ebenfalls modelliert (ohne Tabelle). Dieser wurde jedoch in keiner der vier Modellvarianten statistisch signifikant.

Weiterhin werden Schulformunterschiede häufig darauf zurückgeführt, dass Schulformen sich qualitativ in ihrer Unterrichts- und Sozialkultur unterscheiden. So werden vor allem Schulformunterschiede zu Gunsten von Gymnasien auf den im höheren Maße kognitiv aktivierenden Unterricht zurückgeführt (vgl.

z.B. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994; bezogen auf den Mathematikunterricht: Klieme & Rakoczy, 2003; Klieme, Schümer & Knoll, 2001), der als Mediator zwischen Schulform und der interessierenden abhängigen Variable fungiert. In der vorliegenden Untersuchung ergaben sich lediglich schwache Hinweise auf Mediationseffekte des diskursiven Unterrichtsstils der Lehrkraft.

Die vorgestellten Analysen unterliegen den Beschränkungen, wie sie im Rahmen von Querschnittsuntersuchungen üblicherweise auftreten. Die Untersuchung von Kontexteffekten bedarf einer längsschnittlichen Betrachtungsweise, wobei Ausgangsunterschiede sowohl auf individueller als auch auf kontextueller Ebene kontrolliert werden müssen (Baumert, Köller & Schnabel, 2000; Gruehn, 2000; Watermann, Stanat, Kunter, Klieme & Baumert, 2003). Um auf der Grundlage der „Civic Education“-Daten dennoch zu einer Approximation der Unterrichtseffekte zu gelangen, wurde für die verfügbaren lernrelevanten Eingangsvoraussetzungen der in den Klassen unterrichteten Schüler kontrolliert. Weiterhin wurde mit der Berücksichtigung der kognitiven und sozialen Zusammensetzung der Klasse für möglicherweise auftretende Kompositionseffekte kontrolliert, um eine mögliche Unterspezifikation des Regressionsmodells zu unterbinden. Wenngleich also gegen die Hypothese der Wirksamkeit des Unterrichts gearbeitet wurde, gilt es bei der Interpretation der Befunde zu beachten, dass die „Civic Education“-Studie keine kausal zu interpretierenden Wirkungen zu belegen vermag. Hierzu bedarf es weiterer längsschnittlicher und experimenteller Untersuchungen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Effekte eines diskursiven Unterrichts möglicherweise mit weiteren, nicht gemessenen, aber ebenfalls effektiven, Klassen- oder Unterrichtsmerkmalen in Beziehung stehen. Um den spezifischen Beitrag von verschiedenen Merkmalen der Unterrichtsgestaltung genauer untersuchen zu können, sollten zukünftige Untersuchungen konkurrierende Merkmale der methodischen Gestaltung berücksichtigen.

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Aitkin, M. & Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 149, 1-43.
- Allison, P.D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse* (S. 28-68). Frankfurt a.M.: Bildungs- und Förderungswerk der GEW (Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Nr. 14).
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Watermann, R., Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W. & Congdon, R. T. (1994). *Hierarchical linear modeling with the HLM/2L and HLM/3L programs*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Burstein, L. (1980). The analysis of multilevel data in educational research and evaluation. *Review of Research in Education*, 8, 158-233.
- Collins, L.M., Schafer, J.L. & Kam, C.-M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6 (4), 330-351.
- Cremer, W. & Schiele, S. (1992). Zum Konsens und zur Kontroversität in der politischen Bildung. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung* (S. 135-139). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des hierarchisch linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zu einem BLK-Modellversuchsprogramm*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. London: Charles Griffin & Co. Ltd.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Münster, New York: Waxmann.
- Händle, C. Oesterreich, D. & Trommer, L. (1999). *Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, State University of New York Press.
- Heller, K. A., Gaedike, A.-K. & Weinläder, H. (1985). *Kognitiver Fähigkeits-Test KFT 4-13*. Göttingen: Beltz.
- Honaker, J., Joseph, A., King, G., Scheve, K. & Singh, N. (2001). *Amelia: A program for missing data (Windows version)*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, 35(3), 430-446.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333-359). Opladen: Leske + Budrich.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabekultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht* (S. 43-57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klippert, H. (1996). Handlungsorientierte Politische Bildung – Ein Ansatz zur Förderung demokratischer Handlungskompetenz. In D. Weidinger (Hrsg.), *Politische Bildung in der Bundesrepublik* (S. 277-286). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O. (1994). Zur politischen Bildung der untersuchten Kohorten. In P.M. Roeder & K. Schnabel (Hrsg.), *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter in den alten und neuen Bundesländern (BIJU), Zusatzstudie 10. Klasse, Bericht für das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW)* (Kapitel 3). Berlin/Kiel: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung/Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Kötters-König, C. (2001). Handlungsorientierung und Kontroversität. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 50, 6-12.
- Kötters-König, C. (2002). Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht. In H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König, N. Pfaff, R. Schmidt, A. Krappidel & F. Tillmann (Hrsg.), *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand* (S. 115-144). Opladen: Leske + Budrich.

- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Lüttke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33, 156-166.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, S. (1992). Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung* (S. 140-148). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rubin, D.B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley.
- Schiele, S. (1998). Handlungsorientierung: Lichtblick oder Nebelschleier? In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Handlungsorientierung im Politikunterricht* (S. 1-12). Bonn.
- Schnabel, K. & Watermann, R. (2001). Gesellschaftsbilder als Gegenstand politischer Bildung in der Schule: Ein Plädoyer. *Pädagogisches Handeln*, 5(2), 47-52.
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N. & Farnen, R.F. (1975). *Civic education in ten countries*. New York, London, Sydney, Toronto: John Wiley & Sons.
- Torney-Purta, J., Hahn, C. & Amadeo, J. (2001). Principles of subject-specific instruction in education for citizenship. In J. Brophy (Hrsg.), *Subject-specific instructional methods and activities* (S. 381-408). Greenwich, CT: JAI Press
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Wehling, H.-G. (1992). Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese. In G. Breit & P. Massing (Hrsg.), *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung* (S. 129-134). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Watermann, R. (2003). Gesellschaftsbilder im Jugendalter: Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität. Opladen: Leske + Budrich.

Dr. phil. Rainer Watermann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Lentzeallee 94, 14195 Berlin, Email: watermann@mpib-berlin.mpg.de